

**Questions
vives**

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 24 | 2015

**Accompagnement des transitions professionnelles et
dispositifs réflexifs en formation initiale et continue**

L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation

*An analysis of teaching practices and the “Practical” approach: a training and
transforming tool*

Cecilia Borges et Colette Gervais



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1845>

DOI : 10.4000/questionsvives.1845

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2015

ISBN : 978-2-912643-48-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Cecilia Borges et Colette Gervais, « L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 28 mars 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1845> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1845

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'analyse des pratiques et l'approche de « l'argumentation pratique » : un dispositif de formation et de transformation

An analysis of teaching practices and the “Practical” approach: a training and transforming tool

Cecilia Borges et Colette Gervais

Introduction

- 1 Cet article cherche à rendre compte d'un dispositif d'analyse de pratiques à visée réflexive et d'accompagnement des enseignants en contexte de développement professionnel, plus particulièrement dans le cadre d'un cours offert aux étudiants de 2^e et 3^e cycles universitaires¹. Ce dispositif s'inspire notamment de l'approche de l'argumentation pratique développée par Fenstermacher (Fenstermacher, 1996 ; Fenstermacher & Richardson, 1994) qui a trait à l'explicitation visant à rendre compte du processus de pensée qui mène à une action.
- 2 Rappelons que depuis maintenant plus d'une décennie, le développement professionnel² est au cœur de l'exercice du métier. Face aux changements actuels (de la société, des clientèles, de l'école et des programmes) « l'enseignant voit sa profession se modifier, son identité professionnelle se redéfinir et ses compétences professionnelles évoluer » (Donnay & Charlier, 2008, p. 7). Ceci suppose, selon ces mêmes auteurs, la capacité de l'enseignant de se développer autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de l'école, de s'adapter ainsi que de se (re)construire face aux différentes situations. Dans une perspective de développement professionnel, l'enseignant doit également faire preuve de jugement et être en mesure d'argumenter ses pratiques, de justifier ses décisions et ses actes (Tardif & Gauthier, 2012). Il doit être capable de mettre sa pratique en mots, visant à la rendre

compréhensible et significative à ceux qui font partie de la communauté scolaire (collègues, directions, parents des élèves, voire élèves), mais aussi à soi-même à travers une posture dite réflexive, qui contribuerait à son développement professionnel.

- 3 En ce sens, l'analyse des pratiques, en tant que dispositif³ à visée réflexive et d'accompagnement au développement professionnel des enseignants s'est grandement répandue dans différents programmes de formation (Altet, 1996 ; Altet, 2000 ; Bru 2001 ; Donnay & Charlier, 2008 ; Faingold, 2004, 2006 ; Grossmann, 2009 ; Marcel, Olry, Routhier-Bautzer & Sonntag, 2002). Elle s'est imposée comme un levier au développement professionnel de l'enseignant et une source privilégiée de savoirs (Donnay & Charlier, 2008), car autant en formation initiale que continue, elle permettrait d'articuler les apports théoriques et les expériences pratiques (Marcel et al, 2002) et la mise en rapport de ces dernières aux connaissances issues de la recherche.
- 4 Les enseignants se sentent-ils bien outillés pour analyser leurs pratiques ? Depuis plusieurs années, des études (Altet, 1996 ; Bonneton, 2008) suggèrent que ça ne serait pas le cas. Bonneton (2008) parle même de *l'invisibilité et [de] l'opacité des pratiques* (p. 25) pour leurs auteurs. Pour Charlier, Beckers, Boucenna, Biemar, François, et Leroy (2013), il faut développer par l'analyse une *logique de l'intelligibilité* (p. 13) des pratiques chez les enseignants.
- 5 Par ailleurs, l'analyse des pratiques contribuerait à l'émergence de savoirs et de compétences – en les rendant intelligibles et communicables – ce qui participerait à la formalisation des savoirs (Altet, 2000). Enfin, la démarche réflexive, menée au cœur de l'analyse de pratiques, contribuerait à la construction des compétences professionnelles chez un enseignant en formation (Gervais, Correa Molina & Lepage, 2008) ou chez un enseignant en exercice (Piot, 2008). Les mécanismes en jeu, selon Charlier *et al.* (2013) et Chaubet, Correa Molina, Gervais, Grenier, Verret et Trudelle (2016), seraient les suivants : (1) une compréhension des processus constructeurs à partir du vécu de l'enseignant ; (2) une transformation professionnelle par une augmentation de son pouvoir d'agir ; (3) une plus grande autonomie induite par le développement d'habitudes de réflexion lui permettant « de faire face à des situations inédites » (p. 95) et, enfin, (4) une émancipation qui développe son jugement critique.
- 6 L'argumentation pratique, la formalisation de savoirs et compétences ainsi que l'articulation d'expériences pratiques et des savoirs issus de la recherche dans une démarche de développement professionnel sont au cœur de notre contribution dans cet article, où nous présentons un dispositif d'analyse des pratiques et d'accompagnement inspiré de l'approche de « l'argumentation pratique » (Fenstermacher & Richardson, 1994). Par les changements ou transformations que le dispositif peut engendrer chez les participants, nous l'assimilons à une forme de transition⁴, un « entre-deux », où les enseignants sont invités à sortir de leur zone de confort pour expliciter leurs savoirs et actions à un collectif d'enseignants en les mettant en perspective par rapport à des savoirs et connaissances issus de la recherche ou de l'expérience des autres participants. En ce qui a trait à cet espace de transitions, rappelons que, selon Kaddouri (2008), des processus identitaires sont impliqués dans toute formation car il y aurait tension entre le « soi » professionnel de l'étudiant et son « soi » en formation. L'étudiant se forme dans un espace de transition où il doit abandonner certains anciens repères pour en élaborer de nouveaux, ce qui nécessite de sa part une disponibilité affective et cognitive.
- 7 Nous nous interrogeons sur la contribution de ce dispositif au développement de l'argumentation visant à saisir et justifier ses pratiques, à les comprendre et surtout à

appréhender les fondements de ses actions, et ce, dans une perspective de développement professionnel.

- 8 Dans un premier temps, nous faisons état des orientations théoriques qui fondent notre démarche, en nous appuyant sur l'approche de « l'argumentation pratique » (Fenstermacher, 1996 ; Fenstermacher & Richardson, 1994 ; Gauthier, Raymond, & Martineau, 1998). Dans un deuxième temps, nous présentons le dispositif qui consiste en une adaptation de l'approche. Dans un troisième temps, nous décrivons la démarche méthodologique adoptée lors de l'analyse des productions des enseignants. Suivent, dans un quatrième temps, un exemple d'argument pratique et des extraits de bilans professionnels selon cinq dimensions qui ont émergé de notre analyse. À la lumière de ces dimensions nous discutons l'apport du dispositif sur l'argumentation, le développement et les transitions professionnels. Nous concluons en soulevant des limites et le potentiel de ce dispositif autant en ce qui concerne la formalisation de savoirs que le développement professionnel chez les enseignants.

1. L'approche de l'argumentation pratique : cadre de référence

- 9 Par la réflexivité qu'elle mobilise dans l'explicitation de savoirs et la théorisation de ses actions et/ou expériences (en faisant référence à Schön, 1983), l'analyse de pratiques s'impose comme un catalyseur du développement professionnel. Deux défis, toutefois, guettent l'analyse de pratiques et l'adoption d'une posture réflexive. L'un des défis est la « mise en mots » des savoirs qui fondent l'action de l'enseignant, ses choix et décisions. En effet, les valeurs, théories, croyances, connaissances du contexte et expériences qui guident l'enseignant ne sont pas forcément conscientes ou du moins clairement verbalisées, ayant été intégrées et constituées à travers des habitudes, routines et schèmes d'action (Perrenoud, 2012 ; Tardif & Gauthier, 2012). Un autre défi est la mise en relation de ces savoirs issus de l'expérience avec les savoirs issus de la recherche. Le modèle de la « rationalité technique » (Shön, 1983) ou applicationniste, où la recherche guiderait la pratique professionnelle semble dépassée au profit de l'idée de la recherche comme un levier pour réfléchir sur celle-ci (Fenstermacher & Richardson, 1994). L'enseignement étant une activité complexe, qui fait appel à la délibération ainsi qu'à différents types de savoirs, le développement d'habiletés réflexives semblerait une nécessité évidente pour relier les différents savoirs et appuyer l'enseignement.
- 10 Cependant, cela ne va pas de soi, au moins pour deux raisons. La première a trait à la nature des savoirs, car autant les savoirs issus de la recherche que ceux provenant de la pratique sont de nature très diverse (Perrenoud, Altet, Paquay & Lessard, 2008 ; Tardif & Gauthier 2012 ; Tardif & Lessard, 2004) et l'enseignant peut y faire appel sans en faire une distinction pour répondre à une situation ou résoudre un problème de manière efficace. La deuxième raison, à l'instar de Tardif et Gauthier (2012), relève de l'adoption même d'une posture réflexive qui exigerait chez l'enseignant une certaine rationalité ou une capacité d'argumenter ; c'est à dire, une capacité discursive « qui consiste à essayer de valider à l'aide d'arguments, d'opérations discursives (logiques, rhétoriques, dialectiques, empiriques, etc.) et langagières une proposition ou une action » (Tardif & Gauthier, 2012, p. 220).

- 11 En ce sens, en puisant à des cadres théoriques et méthodologiques divers, nous avons constaté que la documentation scientifique fait part de nombreuses approches visant à analyser la pratique professionnelle et contribuant à la mise en mots des actions, de savoirs et compétences des enseignants. Le tableau 1 donne un aperçu général de certaines de ces approches, sans entrer dans les détails.

Tableau 1 : Diverses approches d'analyse de pratiques professionnelles

Approche	Définition sommaire
Raisonnement pédagogique (Wilson, Shulman & Richert, 1987)	Explicitation de la connaissance pédagogique de la matière par l'enseignant
Praxéologie (St-Arnaud, 1992)	Mise à jour des intentions permettant la confrontation théorie professée et théorie pratiquée
Entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; 1991)	Verbalisation d'une action, explicitation du vécu et prise de conscience de l'action pour la changer et s'améliorer
Écriture réflexive (Tochon, 2002)	Récits d'expériences professionnelles envisageant le développement professionnel et le changement
GEASE ou Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives (Fumat, Vincens & Étienne, 2003)	Analyse de situation éducative afin de pouvoir réinvestir ce qui a été échangé ou appris lors de l'analyse
Clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000)	Explicitation de l'action par la coanalyse et la transformation de pratique, par confrontation croisée, à travers le recueil de commentaires sur son travail
Instruction au sosie (Oddone, Rey et Briant, 1981)	Explicitation des détails du « comment » de l'action d'un acteur pour que « l'autre » puisse comprendre les ficelles du métier et son agir professionnel
Argumentation pratique (Fenstermacher, 1996)	Explicitation visant à rendre compte du processus de pensée qui mène à une action

- 12 Parmi ces approches, celle de l'argumentation pratique nous est apparue prometteuse au regard des visées poursuivies dans le cadre d'un cours, soit le développement d'une posture réflexive chez les étudiants, la « mise en mots » des savoirs qui fondent l'action et leur mise en relation avec les connaissances issues de la recherche et le développement de la capacité argumentative chez les enseignants. Par ailleurs, des résultats de plusieurs études sur la démarche réflexive font ressortir des conditions favorables à la création d'environnements propices à la réflexion selon Chaubet et al. (2016) : 1) une situation qui intrigue ; 2) la confrontation à autrui, l'interaction ; 3) un espace d'écoute et de respect. L'approche de l'argumentation pratique utilisée dans le cours respecte ces conditions. De plus, cette approche sollicite une construction collective des discours, comme le font d'autres approches, notamment la clinique de l'activité ou la confrontation croisée (Clot & Faïta, 2000).
- 13 Soulignons également comme avantages de cette approche : 1) l'appropriation rapide du processus de construction de l'argument pratique par les étudiants, lequel se fait à l'aide

de prémisses et du partage de responsabilité vis-à-vis d'autrui lors des échanges ; 2) une approche qui fait du sens pour les étudiants, qu'ils soient des enseignants expérimentés ou novices, davantage concernés par la pratique que par la recherche sur leur pratique (Correa Molina & Gervais, 2010). Ainsi, l'approche de l'argumentation pratique permet de donner un sens à l'apport théorique et à la recherche dans la compréhension, l'explication, la réfutabilité de leurs savoirs pratiques et vice-versa ; 3) le matériel tangible commun, ce qui est partagé étant palpable, réel, sensible aux yeux des participants ; et, enfin, 4) la dimension collective, qui permet une pluralité de regards sur ce qui est analysé, mais aussi une décentration de soi-même par rapport à l'expérience d'autrui. Bref, tout cela faisant en sorte que cette approche qui peut se vivre en groupe, sans formation intensive préalable (le chercheur ne pouvant assurer une présence constante dans tous les groupes) répondait à nos visées, mais convenait aussi aux limites d'un cours s'étalant sur 15 semaines.

- 14 Examinons de plus près en quoi consistent l'argument pratique et l'approche qui a servi d'inspiration à notre dispositif, lequel s'appuie sur l'utilisation de la « conversation sur l'action » à partir de l'analyse d'un récit écrit ou de la rétroaction vidéo.
- 15 L'argument pratique, tel que défini par Fenstermacher et Richardson (1994), est un « processus de pensée qui aboutit à une action ou à une intention d'agir ». L'argument pratique, constituant une élaboration formelle du raisonnement pratique, exprime mieux l'action que ce dernier en révélant une série de raisons considérées comme des prémisses et en reliant ces raisons à une action (Fenstermacher & Richardson, 1994).
- 16 Plus précisément, ce concept découle à la fois de la notion de raisonnement ou rationalité pratique chez Aristote⁵, et de la notion de raisonnement pratique chez Audi (1989). Appuyés sur Audi, Fenstermacher et Richardson (1994) soulignent que « le raisonnement pratique fournit un moyen de comprendre et d'expliquer l'action. Il permet de rendre intelligibles les actions qui découlent de ce raisonnement et de les voir comme des conduites en cohérence avec le jugement de la pratique d'une personne » (p. 159).
- 17 Chez Aristote, il existe deux sortes de raisonnements, le pratique et le spéculatif. Le raisonnement pratique ou la rationalité pratique se distingue du raisonnement spéculatif, qui se rapporte plutôt à la connaissance, et concerne davantage la réflexion qui précède ou suit une action, ainsi que la relation qui s'établit entre cette réflexion et l'action elle-même. Le raisonnement pratique est présenté sous la forme de syllogismes, qui sont un moyen d'illustrer la rationalité pratique et d'aborder certaines idées comme les actions moralement fondées, la prudence, etc. Ainsi, la première prémisse d'un syllogisme pratique a trait au but ou état désiré et plus précisément une valeur de ce qui est moralement accepté, la deuxième a un caractère empirique, et la troisième, celle qui précède l'énoncé de l'action, décrit le contexte ou la situation dans laquelle l'agent se trouve (Fenstermacher & Richardson, 1994).
- 18 Fenstermacher et Richardson (1994) distinguent « argument pratique » et « raisonnement pratique ». Si un individu peut avoir continuellement recours au raisonnement pratique, c'est seulement lorsqu'il est appelé à expliquer une action, à décrire les motifs et les actions posées en rapport au but recherché qu'il développe un argument pratique. À l'instar d'Aristote, les raisons considérées comme prémisses et reliées à l'action achevée

sont constitutives de l'argument pratique chez Fenstermacher et Richardson (1994). Ceci se présente sous la forme de quatre types de prémisses :

- **Prémisse de valeur** : qui décrit le bienfait ou le bien pouvant être obtenu par l'accomplissement d'une action ;
- **Prémisse empirique** : qui décrit un énoncé ou un ensemble d'énoncés soumis à l'épreuve de faits confirmés ou infirmés ;
- **Prémisse conditionnelle** : qui décrit, définit, ou interprète la signification de l'action. Souvent elle émane d'une théorie, et dans le cas de l'enseignant, d'une théorie relative à l'apprentissage-enseignement ;
- **Prémisse de situation** : qui décrit le contexte dans lequel l'action se déroule, la situation dans laquelle le sujet de l'action est submergé.

- 19 Enfin, l'on trouve l'action ou l'intention de l'agir qui constitue la conclusion de l'argument pratique qui, elle, renvoie à une action accomplie.
- 20 En ce qui concerne l'élaboration de l'argument pratique, il est possible d'adopter deux perspectives : une descriptive par rapport à une action accomplie et une normative par rapport au jugement que l'on peut porter sur cette action. La première rend ainsi compte de ce que l'enseignant a fait de façon honnête et précise (au plus proche de la réalité, telle qu'elle a été vécue), elle ne concerne pas la réflexion ou l'analyse consciente de l'enseignant entreprise avant d'agir⁶. La deuxième a trait au fait que les arguments pratiques peuvent être améliorés ; car par la reconstruction de l'argument pratique, à travers son évaluation, on cherche l'amélioration, la transformation de pratiques. Ainsi, pour les auteurs, le but ultime de cette démarche de construction de l'argument pratique est d'encourager et de soutenir les enseignants dans le processus du changement, un processus qui doit nécessairement passer par une appropriation des résultats de la recherche ainsi que, à la lumière de ces derniers, par une évaluation et transformation de leurs pratiques (Fenstermacher & Richardson, 1994).
- 21 Nous présentons ci-dessous le déroulement de l'analyse de pratiques sur la base de « l'argumentation pratique » en décrivant le dispositif mis sur pied dans le cadre du cours.

2. Le dispositif d'analyse de pratiques

- 22 Pour mieux situer le dispositif et comprendre les adaptations qui ont été faites de l'approche de Fenstermacher et Richardson (1994), nous décrivons brièvement le contexte et les visées, les participants et la démarche proprement dite.

2.1. Contexte et visées poursuivies avec le dispositif

- 23 Le dispositif d'analyse de pratiques a été conçu dans une perspective de formation continue, dans une optique de développement professionnel et en ayant comme public cible des enseignants (débutants ou expérimentés) actifs dans le réseau scolaire. Il cherche à sensibiliser les enseignants à l'adoption d'une posture réflexive, ainsi qu'à la « mise en mots » des savoirs qui fondent leurs actions et à la mise en relation de ces savoirs avec les connaissances issues de la recherche. Les enseignants qui y participent sont inscrits dans l'un des programmes d'études supérieures (maîtrise professionnelle ou de recherche, doctorat) à la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de

Montréal. Le dispositif, dont les visées s'arriment aux objectifs du cours énoncés ci-dessus, doit se conformer aux limites de temps imposées par le calendrier universitaire et aux exigences d'évaluation requises dans le cadre d'un cours.

- 24 La première partie du cours a trait à l'examen de la documentation scientifique sur les savoirs enseignants et sur l'analyse de pratiques ainsi que sur les dispositifs utilisés dans le cadre de recherches ou de formation. Une attention particulière est portée à l'approche de l'argumentation pratique et à la préparation du matériel qui fera l'objet de l'analyse. La deuxième partie du cours prend la forme d'ateliers d'analyse de pratiques.
- 25 Avant de présenter la démarche adoptée dans ce dispositif, il convient de dire quelques mots des étudiants inscrits au cours.

2.2. À qui s'adresse ce cours ?

- 26 Le cours s'adresse à des personnes qui exercent une fonction d'enseignement ou d'accompagnement (superviseurs de stages, directeurs d'école, conseillers pédagogiques), ou qui ont eu des expériences en enseignement par le passé ou qui cherchent à entrer en fonction en enseignement. Concrètement, il s'agit surtout d'enseignants en fonction (expérimentés et novices) inscrits dans l'un des programmes de maîtrise professionnelle et, plus rarement, de candidats inscrits dans une démarche axée sur l'apprentissage de la recherche à travers la production d'un mémoire de maîtrise ou d'une thèse doctorale. La majorité des étudiants ne vise pas l'apprentissage de la recherche, mais l'occasion de réfléchir sur sa pratique et de s'approprier des outils qui contribuent à une meilleure compréhension et amélioration de son enseignement.

2.3. La démarche à l'intérieur du dispositif

- 27 S'inspirant de l'approche de l'argumentation pratique, le dispositif s'appuie sur la démarche de travail suivante :
 - L'enregistrement vidéo ou l'écriture d'un récit d'une situation d'enseignement, choisie par l'enseignant lui-même, servant de support matériel au travail d'analyse.
 - Une activité de visionnement de l'extrait vidéo ou de lecture du récit suivi d'échanges en groupe. Ces échanges sont enregistrés et s'étalent sur trois séances.
 - L'analyse de pratiques en deux temps :
 - 1^{er} temps : identification de l'argument pratique à l'aide de prémisses, ce qui suppose : a) explicitation, clarification de l'action nourrie par des questions des coéquipiers et b) identification de l'argument pratique à la base des actions à l'aide de prémisses.
 - 2^e temps : recadrage, révision ou confirmation de l'argument pratique initial et des prémisses, ce qui peut engendrer un possible changement de pratiques ou un éclairage nouveau sur la pratique.
- 28 À noter que cette démarche s'éloigne de celle proposée par Fenstermacher et Richardson (1994) sur plusieurs points. En premier lieu, les séquences des situations d'enseignements sont choisies par les enseignants eux-mêmes et non par le professeur (ou le chercheur). Ensuite, le matériel servant de support au travail d'analyse est issu autant d'enregistrements vidéo que de récits écrits. Un autre point qui nous éloigne des auteurs est que nous adoptons une approche moins « normative » lors du recadrage de la situation, en insistant plutôt sur ce qui soutient ou éclaire l'acte lui-même et la délibération qui est y reliée. De plus, le professeur n'agit pas comme le seul animateur ou

guide de l'analyse de pratiques lors des séances, cette responsabilité est partagée par tous les participants qui agissent en « compagnons critiques » (Kroath, 1990). À l'instar de Correa Molina et Gervais (2010), dans cette approche, on attend les actions suivantes du compagnon ou ami critique : « poser des questions pour solliciter des descriptions et des motifs d'action, soutenir l'enseignant dans l'expression des prémisses, faire des suggestions (discrètes) et encourager la cohérence. » (p. 239). Le dialogue ainsi créé entre l'ami critique et l'enseignant peut déstabiliser ce dernier, lui faire remettre en question ses convictions. En proposant un point de vue externe, il contribue au travail de formalisation de savoirs. Enfin, la durée du processus n'est pas aussi longue que celle prônée par les auteurs, Fenstermacher suivant les enseignants pendant des mois, parfois durant un an. Dans notre dispositif, des groupes de cinq à six enseignants sont réunis pour une durée de neuf heures au total, le cycle complet du processus d'analyse collective s'étalant sur trois séances de trois heures chacune. Un cycle qui se fait à deux reprises, 18 heures au total, ce qui laisse à chaque étudiant la possibilité de faire l'analyse de deux situations d'enseignement et ainsi de construire deux arguments pratiques. Par ailleurs, comme les enseignants doivent remettre un travail de fin de cours sur le processus de formulation des deux arguments pratiques avec un bilan professionnel, nous pouvons supposer que d'une certaine manière le processus réflexif se poursuit à travers une « écriture réflexive » (Tochon, 2002).

3. La démarche méthodologique

- 29 Comme nous cherchons à savoir dans quelle mesure le dispositif peut contribuer au développement de l'argumentation chez l'enseignant dans une perspective de développement professionnel, nous nous sommes penchées sur les productions écrites individuelles résultant du travail d'analyse réalisé dans le dispositif. Constituant le corpus de notre étude, ces productions, remises par les étudiants à titre de travail final, contiennent la synthèse de deux situations d'enseignement analysées et des échanges qui ont suivi, les arguments et prémisses respectifs qui en découlent et un bilan professionnel final mettant en évidence les apprentissages issus du processus, l'évaluation de l'expérience et la répercussion potentielle du dispositif sur leurs pratiques.
- 30 Pour procéder à l'analyse du corpus, une première lecture de l'ensemble de travaux a été réalisée, ce qui nous a permis de faire certains constats :
- Les productions s'appuient sur deux types de supports matériels : enregistrement vidéo ou récit écrit.
 - Les visées poursuivies par les participants sont majoritairement de l'ordre de l'amélioration de pratiques, un seul participant ayant une intention déclarée de recherche.
 - Les participants présentent des expériences en enseignement variées, parmi eux, certains sont des enseignants expérimentés, d'autres des débutants, certains à peine sortis de l'université.
 - Le statut des enseignants peut varier, soit des enseignants à caractère précaire ou en poste régulier.
 - Le contexte de travail des participants varie considérablement : préscolaire primaire, secondaire, CÉGEP⁷, classe de francisation en éducation des adultes ou classe d'adaptation scolaire auprès de groupes d'élèves à trouble de comportement.
 - Enfin, certains participants sont de nouveaux immigrants, cherchant à s'intégrer au réseau scolaire québécois.

- 31 Pour tenir compte de la diversité constatée, nous avons retenu 13 productions écrites parmi un ensemble de 17, tout en considérant la richesse des cas dans l'élaboration des arguments et des prémisses.
- 32 Pour les fins de cette partie texte, une deuxième lecture plus approfondie des productions a permis de sélectionner des exemples qui illustrent bien l'approche, d'identifier les dimensions qui semblent des indicateurs de développement professionnel chez ceux qui ont utilisé le dispositif et d'en déceler les apports et les limites selon la perception des participants. Le choix des extraits pour décrire cette approche peut sembler un biais de l'étude, toutefois rappelons que notre objectif dans cette partie du texte n'est pas de juger ni l'argument pratique, ni sa qualité, mais simplement de l'illustrer tel que formulé par des enseignants. Bien que notre lecture porte sur l'ensemble du corpus, c'est dans les bilans professionnels que nous avons pu identifier les indicateurs de développement professionnel, permettant de montrer la logique sous-jacente à la réflexion menée. Enfin, quant au processus d'identification des indicateurs, nous avons procédé à un « codage multithématique » (Dumez, 2013) qui s'appuie sur trois principes : prendre un nombre suffisant de thèmes pour quadriller le matériel et ne pas structurer l'analyse prématurément, chercher l'hétérogénéité des thèmes d'analyse englobant autant des *templates* issus de cadres théoriques⁸ ou émergeant du matériel lui-même et puis à leur recoupement.
- 33 Dans ce qui suit, nous présentons la forme que peut prendre un argument pratique et les dimensions indicatrices de développement professionnel chez les enseignants.

3.1. Exemple d'un argument pratique

- 34 Pour illustrer l'approche, nous invoquons l'exemple de Nadine⁹, une enseignante en début de carrière. Nadine est Française et sa production s'appuie sur un récit écrit issu d'une expérience de stage, réalisée dans un lycée professionnel agricole comprenant des élèves ayant entre 13 et 25 ans, majoritairement des jeunes en difficulté. Plus précisément, la situation décrite se passe dans une classe de français pendant l'aide aux devoirs, à un moment où les élèves ont du mal à être productifs. L'enseignante propose aux élèves d'effectuer leur autoportrait et rien qu'à l'annonce de l'exercice, des plaintes se font entendre. Plusieurs élèves disent qu'établir un autoportrait c'est raconter sa vie, « s'afficher », et que l'exercice vise à s'immiscer dans leur vie. Un élève, assis au fond de la classe, refuse catégoriquement de travailler, les yeux rivés sur son téléphone. L'enseignante le lui confisque et constate qu'il regardait des photos, certaines le représentant, d'autres ressemblant à des gens de sa famille. Discrètement, elle lui demande qui sont les personnes. Il indique que ce se sont des membres de sa famille. Voyant qu'il est plutôt fier de son répertoire photographique, elle lui propose de mêler ses outils à l'exercice en imprimant les photos qui pourraient faire office d'autoportrait. L'idée d'avoir accès au CDI (centre de documentations et d'informations), à un ordinateur et de pouvoir manier son téléphone semble l'enchanter. Il accepte.
- 35 Après avoir présenté la situation vécue et plusieurs échanges réalisés lors du premier temps de construction de l'argumentation pratique, soit l'explicitation et la construction proprement dite de celui-ci à l'aide des prémisses, Nadine propose l'argument pratique suivant : « *Qu'importe l'outil qu'on utilise en enseignement, il faut faire entrer l'élève dans les apprentissages* ».

- 36 Cet argument est formulé à l'aide des prémisses suivantes :

Tableau 2 : Illustration d'un argument pratique

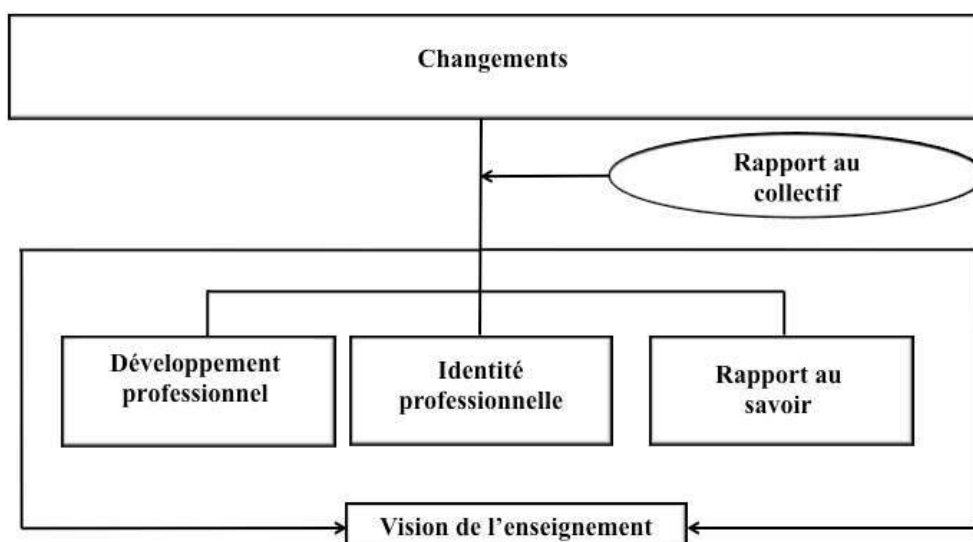
Prémisse	
situationnelle	« un élève en retrait du groupe de travail n'a aucun intérêt pour l'exercice demandé ou l'école en général. »
de valeur	« il faut s'engager à exercer une certaine pédagogie et diversifier les approches pour susciter l'intérêt de l'élève pour les apprentissages. ».
empirique	« l'élève a plus de facilité à entrer dans les apprentissages lorsque les outils utilisés font partie de ses centres d'intérêt. »
conditionnelle	« un élément extérieur peut être une source de motivation pour l'élève, surtout si ce dernier correspond à son environnement. De plus, intégrer l'élément dans des interactions entre pairs peut favoriser l'apprentissage. On peut s'appuyer pour éclairer cette prémisse sur deux théories : la théorie constructiviste et la théorie de la motivation. ».

- 37 Suite à l'identification de l'argument et de ses prémisses, dans un deuxième temps, Nadine et le groupe procèdent au recadrage de la situation, et à la lumière de nouveaux échanges, elle reformule son argument pratique comme suit : « *L'enseignant peut s'appuyer sur le vécu de l'élève pour générer sa motivation à travers ses centres d'intérêt et ainsi le 'rentrer' dans les apprentissages. Le centrer ou recentrer sur les tâches proposées et par conséquent, sur les apprentissages.* »
- 38 L'argument pratique, ci-dessus, semble un bon exemple illustrant la démarche poursuivie avec le dispositif et l'évolution de la pensée de l'enseignante. En percevant que l'élève n'est pas engagé dans l'activité et joue avec son téléphone, l'enseignante se rend compte que le lui enlever ne le ramènerait pas nécessairement à l'activité. De plus, agir de la sorte ne correspond pas à ses valeurs. Diversifier son approche pédagogique et chercher à intégrer davantage ce qui accroche l'élève à la tâche lui semblent plus prometteur. Son argument final, certes, renvoie à une action accomplie, mais il exprime également une intention d'agir, qu'elle appuie par les prémisses et qu'elle développe davantage lors du travail final à travers des liens qu'elle établit avec la théorie pour appuyer ses propos.

3.2. Dimensions soulevées dans les bilans professionnels

- 39 L'exercice réflexif de formulation de l'argument pratique met surement en branle un processus de raisonnement sur une action accomplie et guide l'enseignant vers une conclusion qui explicite une intention d'agir éclairée par des prémisses, un processus qui semble porteur de changement. Qu'apporte le dispositif selon les dires des participants ? Après la lecture exhaustive de la production des étudiants et notamment de leur bilan professionnel, cinq dimensions ont émergé, celles-ci semblent refléter l'impact de ce dispositif sur les enseignants. Les cinq dimensions (ou catégories) sont représentées dans la figure ci-dessous.

Figure 1 : Dimensions soulevées dans les bilans professionnels



- 40 Ces cinq dimensions sont interreliées ; ainsi, leur vision de l'enseignement s'appuie sur leur perception de trois de ces dimensions : le développement professionnel, l'identité professionnelle et le rapport au savoir, lesquels contribuent à une nouvelle manière de voir l'enseignement, le rôle d'enseignant ou la complexité même du métier. Elles sont par ailleurs médiatisées par le rapport au collectif qui est à la base même du dispositif et, enfin, ensemble elles semblent refléter des traces de changement chez les participants eu égard à leur pratique.
- 41 Pour clarifier nos propos, le sens de chacune d'elles est explicité dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Description de dimensions soulevées dans les bilans professionnels

Dimension	Description
Développement professionnel (n =11)*	S'exprime par : Une remise en question de ses façons de faire (doute, confrontation à d'autres points de vue, critique). Une quête de sens : ce qui motive les actions, les explique. Une cohérence (mes actions / mes convictions). Une prise de conscience.
Identité professionnelle (n =11)	Se manifeste dans leur propos par : La confirmation du choix professionnel (gout de l'enseignement), « qui suis-je » (pour moi et pour autrui). La valorisation du soi (mon expertise pour expliquer ce que je fais). Les savoirs que l'enseignant détient en rapport aux savoirs socialement acceptés dans le domaine.
Rapport au savoir (n =8)	Le rapport au savoir s'exprime par : La découverte du rôle d'un cadre théorique pour appuyer les savoirs d'action (permet d'améliorer la pratique, se positionner, formaliser la pratique, construire de nouvelles connaissances). La complémentarité des savoirs pratiques et savants.

Vision de l'enseignement (n =4)	<p>Leur vision de l'enseignement est étayée par :</p> <p>La découverte de la complexité du métier, de multiples dilemmes et difficultés que vivent les enseignants, même les expérimentés.</p> <p>La prise de conscience des événements qui affectent l'action de l'enseignant, sa gestion de la classe et des apprentissages.</p> <p>La conscience de la richesse de l'enseignement et du rôle des enseignants.</p> <p>Le besoin de préciser sa vision d'enseignement lors de la préparation des cours en faisant appel à des savoirs qui vont au-delà des simples croyances du bon enseignement.</p>
Rapport collectif (n =8)	<p>Enfin, le rapport au collectif se révèle par :</p> <p>Divers types d'apports positifs du processus collectif à la réflexion et au changement : échanges avec des collègues, suggestions, références, point de vue extérieur, validation ou infirmation de l'argument pratique, dédramatisation d'une situation vécue, étayage de la pensée, remises en question de pratiques, reconstruction de pratiques.</p> <p>La rupture avec la culture d'isolement.</p>

* n = nombre de productions bilans (sur 13) où la dimension été répertoriée

- 42 Ces dimensions ne se trouvent pas dans toutes les productions des enseignants (n=13), mais elles traduisent les aspects les plus fréquemment abordés lorsqu'ils font un bilan professionnel suite à l'expérience. Examinons un extrait du bilan professionnel d'une enseignante, Aline, qui illustre plus précisément chacune de ces dimensions. L'exemple est issu d'un seul extrait décortiqué en unités de sens. Comme chaque paragraphe peut comprendre plus d'une dimension, nous l'avons séparé en six segments qui dégagent une idée en soi.

Tableau 4 : Illustrations des dimensions soulevées dans les bilans professionnels

Extrait du bilan professionnel	Dimension
« C'est réellement lors des sessions de travail en équipe que j'ai réalisé l'impact de ce travail sur ma vision de l'enseignement et des multiples difficultés et dilemmes éthiques vécus par les enseignants peu importe leur contexte de travail.	Développement professionnel, vision de l'enseignement
« Cela m'a permis de réfléchir, à partir des séquences proposées par les collègues, à de multiples problématiques telles que la formation des équipes de travail, la différenciation pédagogique, l'apprentissage d'une langue seconde, la gestion d'élèves en difficultés de comportement »	Développement professionnel, vision de l'enseignement
« Le rôle de compagnon critique est aussi très intéressant à jouer, mais également difficile. Il m'a permis de développer mon empathie pour la réalité des autres et de garder une certaine ouverture d'esprit face aux interventions des autres collègues. Il était facile de porter des jugements, de donner des conseils ou de critiquer ouvertement les propos, mais la démarche demandait la retenue nécessaire pour aider les autres à cheminer à leur rythme, selon leurs convictions. »	Rapport au collectif

« Lors des échanges en groupe, j'ai été surprise de constater que des éléments théoriques issus de ma formation et des incidents critiques issus de mon expérience resurgissaient dans mon esprit et me permettaient de me positionner face aux propos des collègues. »	Rapport au savoir
C'est surtout dans la construction d'AP que mon équipe m'a permis de mettre en mots mes idées en me suggérant des concepts ou des références pour appuyer mes justifications. Enfin, la rédaction de mon travail d'analyse m'a permis de trouver des références pouvant appuyer mes interventions, pouvant les nuancer et m'a également donné envie de me « réconcilier » avec la théorie apprise dans mes cours lors de la formation initiale pour améliorer mes pratiques. Enfin, je pense que l'analyse de pratiques m'a aussi permis de développer mon sens de l'éthique pour faire des choix éclairés en accord avec mes convictions. »	Rapport au collectif, rapport au savoir, développement professionnel, vision de l'enseignement
« De plus, lorsque mes séquences étaient l'objet de l'analyse du groupe, j'ai trouvé valorisant d'expliquer ma gestion de classe, mes interventions auprès des petits et de remarquer que les collègues relevaient les éléments issus de la théorie sous-jacents à mes propos et gestes. Bien entendu, certaines questions m'ont parfois fait réfléchir sur d'autres façons d'intervenir et m'ont donné la chance d'envisager d'autres points de vue. »	Identité professionnelle, développement professionnel

- 43 Cette richesse dans les propos d'Aline, une enseignante expérimentée du primaire, nous montre la puissance de ce dispositif d'analyse de pratiques et d'accompagnement. Elle évoque, comme d'autres participants le font aussi, la force du dispositif en ce qu'il contribue à éclairer sa pratique et sa vision de l'enseignement qui se modifie. Pas nécessairement en entier, mais un changement qui se répercute sur l'un ou l'autre aspect de sa pratique, ou sur la manière de voir les difficultés et dilemmes éthiques vécus par les enseignants et de réfléchir sur des thèmes comme la formation des équipes, la différenciation pédagogique, etc. Et, tout cela, sous un éclairage nouveau, qui sort du terrain connu, et qui contribue à la réconcilier avec les savoirs théoriques et à percevoir les nuances qu'ils peuvent apporter à sa pratique. Par ailleurs, le fait de partager et d'exprimer ses pensées et croyances fait croître un sentiment de valorisation personnelle et professionnelle et, pour certains enseignants, renvoie à une réflexion sur le choix de carrière et sur le rôle d'enseignant. Le fait de se mettre en mode de réflexion semble aussi contribuer au changement, au développement professionnel et identitaire en tant qu'enseignant. Comme elle-même le dit si bien, l'analyse de pratiques contribue « à développer son sens de l'éthique pour faire des choix éclairés en accord avec ses convictions » ou « réfléchir sur d'autres façons d'intervenir et [...] d'envisager d'autres points de vue ». Finalement, tout ce processus semble être tributaire du travail collectif, du regard multiple porté sur une situation dans le cadre des échanges, dans un environnement sécuritaire et de confiance.

4. Discussion des résultats

- 44 En discussion des résultats issus de l'approche proposée dans ce cours, nous soulevons deux dimensions : des indices de développement professionnel chez les étudiants comme retombée du cours et leur expérience d'une forme de transition professionnelle.
- 45 Avant de les présenter, soulignons en quelques mots l'apport du dispositif sur le développement de l'argumentation chez les participants et notamment sur l'approximation entre les savoirs des praticiens et ceux issus de la recherche. À l'aide de prémisses et par la construction d'arguments et contre-arguments, lors de l'analyse collective minutieuse des situations d'enseignement, les participants dépassent leurs points de vue initiaux en s'appuyant sur des savoirs communs issus autant de la recherche ou théories (voire prémisses conditionnelles et empiriques) que de leur pratique ou expériences professionnelles (voire prémisses de valeur et situationnelles, mais aussi de l'expérience même des participants). Ces savoirs partagés, comme le soulignent Tardif et Gauthier (1996) s'appuyant sur Habermas (1987), s'inscrivent à l'intérieur d'une logique discursive et intersubjective comprise dans un sens large, qui excède la logique propositionnelle, en faisant intervenir plusieurs types de jugements et savoirs, dont les critères de validité passent par des ententes communicationnelles à l'intérieur d'une communauté de discussion. Ceci vient appuyer notre vision non normative de l'approche utilisée dans le cadre de ce cours, car pour nous, l'argument pratique est toujours discutable, critiquable et révisable, à l'aide de prémisses autant théoriques, situationnelles, empiriques que de valeur.

4.1. Un développement professionnel

- 46 Rappelons les buts au cœur de notre approche : l'appropriation de résultats de la recherche par les enseignants afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques et leur engagement dans une démarche réflexive dans une perspective de développement professionnel. Pour ce faire, l'approche vise à développer chez l'étudiant son argumentation pour saisir, comprendre et justifier ses pratiques et, surtout, appréhender les fondements de ses actions. Ces objectifs sont assez ambitieux, puisque se mettre en mode réflexif et partir en quête de formalisation de ses propres savoirs et actions, en cherchant appui sur les savoirs issus de la recherche et de l'expérience d'autrui, n'est pas une mince affaire. Cela exige, comme nos participants l'ont eux-mêmes déclaré, de l'ouverture, de l'intérêt, de la confiance, du désir de comprendre quelque chose qui les interpelle dans leur pratique et d'interroger leur propre développement professionnel. Cela exige aussi de l'humilité, comme l'a mentionné un enseignant, pour accueillir le point de vue d'autrui et un certain détachement, pour rendre compte du fait que le processus peut inévitablement ébranler certaines convictions bien ancrées.
- 47 L'articulation qui se fait entre théorie et pratique est une force remarquable de ce dispositif. Bien que la prémisse conditionnelle soit l'une de ses contraintes, le recours à la théorie se fait assez naturellement. Cela explique en fait le sentiment de réconciliation avec la théorie, de construction de sens reliant les savoirs d'expérience et les savoirs issus de la recherche, évoqué par plusieurs participants. D'ailleurs la formalisation des savoirs d'action ou la mise en mot des savoirs est l'un des aspects qui étonne le plus les participants, notamment lorsqu'ils perçoivent que leur expérience s'exprime en mots et

fait écho aux théories qui sont souvent invoquées par les compagnons critiques. Le développement de l'empathie, de l'écoute attentive, d'ouverture d'esprit face aux collègues est aussi mentionné par les participants, tout comme la dimension collective qui y est associée. Comme l'ont signalé plusieurs participants, le cours leur a appris, entre autres, à poser des questions afin de susciter la prise de parole, les échanges et le partage. Dans la même veine, la décentration de soi fait du dispositif plus qu'un exercice de métacognition. D'une part, être confrontés aux récits ou aux images du vécu d'un collègue fait en sorte que les enseignants se mettent à la place de l'autre pour essayer de le comprendre, ce qui par ricochet les interroge, au passage, quant à leur propres croyances et raisonnements. Être interpellé par les questions des autres, d'autre part, amène celui qui analyse sa pratique à voir son vécu sous un éclairage nouveau et avec un certain détachement qui permet de dédramatiser, de comprendre et de donner un nouveau sens à sa propre expérience.

- 48 L'approche, par son dispositif réflexif, s'inscrit dans une démarche de changement et de développement professionnel. L'analyse des productions des étudiants fournit des indices sur le développement d'habitudes de réflexion qui laissent présager, entre autres, une autonomie professionnelle accrue dans leur pratique, voire une certaine émancipation (Chaubet et al., 2016). Nous sommes conscientes que ce dispositif n'est pas garant d'un changement de pratiques chez les participants, et cela n'était pas visé non plus au départ. Par les habiletés réflexives qu'il mobilise, ce dispositif non seulement met en branle un processus de questionnement sur soi et sur sa pratique, mais il rend surtout disponibles certains outils, à travers l'élaboration de prémisses, qui permettent à l'enseignant de s'approprier sa pratique autrement et, du coup, d'effectuer des changements. C'est dans cette perspective que le dispositif semble alors s'inscrire dans une forme de transition professionnelle.

4.2. Une transition professionnelle

- 49 Comme nous l'avons mentionné au début, sortir de sa zone de confort pour expliciter ses savoirs et actions à un collectif d'enseignants, en les mettant en perspective par rapport à des savoirs et connaissances issus de la recherche ou de l'expérience des autres participants, c'est s'inscrire dans un mouvement, une forme de transition professionnelle, un « entre deux ». Après avoir vécu tout un cycle de réflexion, l'action passée n'est plus la même et le fait de la voir autrement convoque au changement, à d'autres possibles qui s'offrent à l'avenir, ou à une intention d'action future. Sous cet angle, le processus peut être assimilé à une transition professionnelle.
- 50 Toute démarche d'analyse exigeant une présentation de soi suscite des enjeux d'ordre identitaire (Correa Molina & Gervais, 2010). Il peut en effet être risqué de consentir à ce que des collègues observent son action en classe et de dévoiler les fondements de sa pratique au plan de l'image de soi (Barbier, 2006). Les productions des étudiants témoignent par ailleurs de certaines prises de conscience d'ordre identitaire : la confirmation du choix de carrière pour une enseignante débutante ; la valorisation d'être en mesure d'analyser et d'expliquer sa pratique pour un enseignant expérimenté ; une plus grande affirmation de soi comme enseignant chez un autre, expérimenté également. Confirmant la présence de composantes identitaires et de tensions liées à ce type de formation (Kaddouri, 2008), une étudiante dont les convictions ont été ébranlées par la démarche témoigne de l'abandon de certains de ses repères relativement à sa conception

de l'apprentissage et l'enseignement : *« J'ai pris conscience de tout l'impact que j'ai sur l'apprentissage de mes élèves et maintenant je dois apprendre à gérer ce nouvel aspect dans mon enseignement »*. La forme de transition dont il est question ici prendrait donc une couleur identitaire : une identité confirmée pour certains étudiants en début de carrière, consolidée ou même redéfinie pour d'autres plus expérimentés.

Conclusion

- 51 Rappelons que, dans cet article, nous nous sommes interrogées sur les retombées professionnelles d'un dispositif, inspiré de l'approche de Fenstermacher et Richardson (1994) et utilisé dans le cadre d'un cours universitaire d'études supérieures. Après avoir exposé notre démarche, nous avons illustré à quoi ressemble un argument pratique suivi de la présentation de cinq dimensions qui ont émergé de l'analyse des bilans des étudiants faisant état de changements et de développement professionnel. Cela a été vécu chez les étudiants qui se sont efforcés de comprendre l'approche, d'accepter de s'ouvrir à autrui et à l'inconnu et, surtout, de jouer « le jeu », en assumant une posture d'ouverture et en installant un climat de respect et de confiance mutuelle. Ces retombées sont-elles durables ? Nous ne pouvons pas le dire.
- 52 Mentionnons certaines limites de l'étude dues en grande partie au fait de s'appuyer sur des données recueillies dans le cadre d'un cours et non dans un contexte de recherche, ce qui n'exclut toutefois pas son potentiel pour réfléchir sur les apports de ce dispositif dans la formation continue des enseignants. Les données proviennent de productions d'étudiants, réalisées dans le cadre du cours, donc répondant à des attentes, conformément aux exigences administratives liées à la procédure d'évaluation aux études supérieures. De plus, les étudiants ne viennent pas tous au cours parce qu'ils cherchent un changement, ou parce qu'ils sont bouleversés dans leur carrière ou sont en transition professionnelle. Peut-être est-ce le cas pour certains, mais ils viennent avant tout pour suivre un cours et pour améliorer leur pratiques enseignantes. En ce sens, le fait de s'engager dans une formation de 2^e cycle semble s'inscrire dans une quête de soi, d'amélioration personnelle et de sa pratique. Le groupe d'analyse de pratique étant imposé par la formule du cours, il ne s'est donc pas formé spontanément par désir de changement ou comme occasion de réfléchir sur la pratique. De plus, le nombre limité de productions des étudiants (13) et la durée restreinte du cours (un trimestre universitaire) circonscrivent la portée des conclusions qu'on peut tirer d'une étude portant sur le développement professionnel. Enfin, il est difficile de savoir dans quelle mesure l'argument pratique n'est pas construit afin de conforter l'enseignant dans ses croyances plutôt que de les ébranler et de remettre en question ses actions et savoirs. C'est à ce moment que le rôle du compagnon critique semble prendre tout son sens, un garde-fou, afin de contribuer au développement de la capacité de discernement et de la critique qui, comme le dit si bien Perrenoud (2001), relève de l'art « de mettre le doigt sur les vrais problèmes » (p. 119).
- 53 Malgré ces limites, le dispositif tel qu'adapté pour le cours semble avoir un bon potentiel en formation continue d'enseignants, selon divers indices relevés dans les travaux des étudiants. Mentionnons en particulier son appropriation relativement rapide par les étudiants. Bien que l'exercice se fasse seulement à deux reprises durant le cours, on constate entre le premier cycle de réflexion et le second une aisance dans l'élaboration de prémisses et de l'argument pratique.

- 54 Un apport de cette étude à la thématique des transitions professionnelles est sans nul doute le rappel de l'importance de la dimension identitaire. L'une des pistes de recherche à poursuivre pourrait ainsi s'intéresser aux tensions identitaires vécues durant ces moments de transition que constituent des formations centrées sur l'analyse de pratique. Une autre étude pourrait viser le suivi de quelques étudiants après la formation afin de documenter la poursuite d'une démarche réflexive et les changements réels effectués dans leur pratique.

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir-analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante. *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Audi, R. (1989). *Practical reasoning*. London : Routledge.
- Balleux, A., & Roux-Perez, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation, Editorial. *Recherches en Education*, 11.
- Barbier, J-M. (2006). Problématique identitaire et engagement dans les activités. Dans J-M Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers & M. Kaddouri (Dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris : L'Harmattan.
- Bonneton, D. (2008). Naviguer à vue : les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 23- 32). Bruxelles : De Boeck.
- Boutinet, J.-P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris, PUF, coll. Que sais-je ?
- Charlier, É., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (coord.) (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5. Toulouse : Presses Université du Mirail.
- Charlier, P., & Peeters, H. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, No.25, 15-24.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C., & Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 91-124. En ligne <http://id.erudit.org/iderudit/1035196ar>
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. Dans F. Yvon & F. Saussez (Dir.), *Analyser*

l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation (pp. 229-250). Québec : Presses de l'Université Laval.

Clot Y., & Faïta, D. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, 1(2). E, ligne <http://www.pistes.uqam.ca/v2n1/pdf/v2n1a3.pdf>

Donnay, J., & Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Presse Universitaire de Namur : Belgique.

Dumez, H. (2013). *Méthode de la recherche qualitative. Les 10 questions clefs de la démarche compréhensive*. France : Vuibert.

Dupuis, R., & Leblanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de professionnalisation dans les transitions professionnelles. *ERES, Connexions*, 76(2), 61-79.

Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente*, 160(3), 81-99.

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 151, 89-104.

Fumat, Y., Vincens, C., & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives*. Issy les Moulineaux : ESF.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3), 617-634.

Fenstermacher, G.D. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-182. Traduit de l'original Fenstermacher, G.D. et Richardson, V. (1993). The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching. *Journal of Curriculum Studies*, vol 25, no. 2, 101-114.

Gauthier, C., Raymond, D., & Martineau, S. (1998). Dialogue entre les savoirs professionnels et les savoirs de la recherche : l'approche de l'argument pratique. Communication présentée au symposium Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation, Réseau francophone de recherche en éducation et formation (REF), Toulouse, octobre.

Gervais, C, Correa Molina, E., & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? Explicitation de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses ? Quelles pratiques ? Quel professionnel ? *Canadian journal of education: Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation*, 32(4), 764-796.

Kaddouri M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 59-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Kroath, F. (1990). *The role of the critical friend in the development of teacher expertise*. Paper presented at an international symposium on research on effective and responsible teaching, Université de Fribourg, Suisse, Fribourg, septembre, 3-7.

Habermas, J. (1987) *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Note de synthèse : Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, Recherches sur les pratiques

d'enseignement et de formation. 135-170. En ligne http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2872

Meunier, J.-P. (1999). Dispositif et théories de la communication. *Hermès/CNRS*, 25, 83-92.

Oddone, I., Rey, A., & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.

Perrenoud, P. (2001) L'analyse collective de pratiques comme initiation à la pratique réflexive. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant - Professionnalisation et raison pédagogique*. (pp. 111-133) Paris : Editeur ESF.

Perrenoud, P. (2012) Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-207). Bruxelles, de Boeck, 1^e ed.1996, 3^e éd. 2001.

Perrenoud P., Altet, M., Lessard, C., & Paquay, L. (Dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education*, 43(2), 95-110.

Schön, D. (1983). *The Reflectif Practionner*. New York: Jossey Bass.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Tardif, M., & Gauthier, C. (2012). L'enseignant comme un acteur rationnel. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 209 – 237). Bruxelles : de Boeck, 1^e ed.1996, 3^e éd. 2001.

Tardif, M., & Lessard, C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec/Belgique : Presses de l'Université Laval/de Boeck.

Tochon, F. (2002) L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Éduquer*, 2. En ligne <http://rechercheseducations.revues.org/285>

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005), Le concept de « développement professionnel en enseignement » : approches théoriques, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(1), 133-155.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions Vives, Recherches en éducation*, 4(8), 99-114.

Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives, Recherches en éducation*, 13(4), 292-303. En ligne <http://questionsvives.revues.org/271>

Wilson, S., Shulman, L., & Richert, A. (1987). "150 different ways of knowing": Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-123). Eastbourne, UK: Cassell.

NOTES

1. Bien que ce cours soit offert à l'ensemble des étudiants de 2^e et 3^e cycles, il accueille notamment des étudiants venant d'un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DÉSS) ou de la Maîtrise éducation (M. Éd.) en intervention éducative centrés sur une vision professionnalisante

du métier et sur des projets personnels des enseignants en formation continue. Ces programmes, selon leur descripteur, cherchent à rendre l'étudiant apte à analyser sa pratique professionnelle avec sens critique, à résoudre efficacement des problèmes contextualisés issus de situations pédagogiques et éducatives réelles, à intervenir de manière adaptée aux besoins des jeunes ou des adultes, à faire preuve d'autonomie et d'initiative dans sa pratique professionnelle et à prendre en charge sa formation continue.

2. Soulignons que le développement professionnel ici s'inscrit dans l'orientation professionnalisante du métier, où il est vu aussi bien comme un long processus d'apprentissage que comme un travail continu sur soi en quête d'amélioration de la pratique à travers la réflexivité (Uwamariya & Mukakmurera, 2005). Cette définition, rejoint celle de Donnay et Charlier (2009) pour qui le développement professionnel est « un processus dynamique, récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans des conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (p. 8)

3. Nous définissons un dispositif comme « une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Charlier & Peeters, 1999 ; Weisser, 2007), un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques » (Weisser, 2010, p. 292).

4. Le recours aux habiletés réflexives serait d'autant plus important dans les périodes de transition professionnelle, définie comme une phase de mobilité sociale ou professionnelle dont la fin est plus au moins connue (Boutinet, 1995), ou comme une situation intermédiaire, un passage entre deux périodes distinctes (Dupuis & Leblanc, 2001), exigeant une adaptation, un changement volontaire ou non qui peut affecter l'identité de l'enseignant (Balleux & Roux-Perez, 2011), sa perception de soi ou la manière de mener son travail.

5. Aristote. Livres VI et VII de *l'Éthique à Nicomaque*.

6. Certaines questions aident l'enseignant dans ce processus : « Pourquoi as-tu agi de la sorte? » « Que diriez-vous aux parents de l'enfant qui veut savoir pourquoi telle action est bonne pour son enfant? » « Si vous aviez à justifier ce qui vous venez de dire, comment feriez vous? » (Fenstermacher & Richardson, 1994, p. 165).

7. Collège d'enseignement général et professionnel de niveau postsecondaire et pré-universitaire.

8. Nous faisons référence ici notamment aux concepts présentés préalablement dans ce texte, entre autres, développement professionnel, identité professionnelle, argumentation pratique.

9. Le prénom a été modifié.

RÉSUMÉS

L'argumentation pratique, le développement professionnel et la formalisation de savoirs et compétences sont au cœur de notre contribution dans cet article où nous présentons un dispositif d'analyse des pratiques et d'accompagnement inspiré de l'approche de « l'argumentation pratique » mise au point par Fenstermacher (1996). L'approche a été utilisée avec 17 étudiants, tous enseignants, dans le cadre d'un cours aux études supérieures. Afin de savoir dans quelle mesure le dispositif peut contribuer au développement de l'argumentation

chez l'enseignant pour saisir et justifier ses pratiques, les comprendre et appréhender les fondements de ses actions, dans une perspective de développement professionnel, nous nous sommes penchées sur les productions écrites de participants. L'analyse des bilans a fait émerger cinq dimensions : le rapport au savoir, la vision de l'enseignement, l'identité professionnelle, le développement professionnel, ces quatre dimensions étant médiatisées par le rapport au collectif. À la lumière de ces dimensions nous discutons l'apport du dispositif sur l'argumentation, le développement et les transitions professionnelles. Nous concluons par les limites et le potentiel de ce dispositif.

The practical arguments, the professional development and the formalization of knowledges and skills are at the heart of our contribution into this article in which we present a device for the analysis of teaching practices inspired by the "Practical Argument" approach developed by Fenstermacher (1996). This approach was performed with 17 students, all certified teachers, within the context of graduate work. As a way to understand how this device contribute to professional development in teaching practices and to understand the bases of a teacher's actions, we considered the participant's written statements. The analysis of these statements prompted the discovery of five dimensions: relation to knowledge, comprehension of teaching, professional identity, professional development and their growth generated by a rapport to a collectivity. In the light of these dimensions, we discuss the contribution of the device in the plan of the argumentation and the professional's development and transition. We end by the limits and the potential of this device.

INDEX

Mots-clés : analyse de pratiques ; argument pratique ; formation enseignante, enseignant réflexif

Keywords : analysis of practices; practical argument; teachers' training, reflective teachers

AUTEURS

CECILIA BORGES

Département de Psychopédagogie et andragogie de la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Centre de recherche Interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

COLETTE GERVAIS

Département de Psychopédagogie et andragogie de la Faculté de sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, Centre de recherche Interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)